

PARTE III

- 1 *Intelligentia versus appetitio*, 175
- 2 Do sujeito epistêmico a um sujeito (do desejo), 189
Notas explicativas, 199

PARTE IV

Introdução, 205

- 1 Desenvolvimento ou constituição do sujeito (do desejo):
That is the question!, 213
- 2 De como o *infans* se torna um sujeito alienado no Eu –
O estágio do espelho, 227
- 3 Das aprendizagens entre o conhecimento e o saber – Parte III, 241
- 4 Das vicissitudes de um sujeito na busca do saber, 261
Introdução, 261 • Édipo e castração, 265 • O paradoxo do saber, 286
- 5 Das aprendizagens entre o conhecimento e o saber – Parte IV, 299
Notas explicativas, 307

Referências, 315

Apresentação à 15ª edição

Para ler De Piaget a Freud

Há dezoito anos, defendia minha tese de doutorado em Educação, área de concentração Psicologia Educacional, na Universidade Estadual de Campinas. Alguns meses depois era publicada, com pequenas modificações, pela Editora Vozes sob o título *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens – A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Até hoje o livro continua vendendo – para minha sempre renovada e grata surpresa. De fato, foram já vendidas 14 edições, ou seja, até hoje, um pouco menos de 25.000 exemplares!. Todo um recorde no Brasil, mas também em qualquer outro país, em se tratando de um texto acadêmico.

Agora – caro leitor – passado todo este tempo e por ocasião da 15ª edição do livro, permito-me voltar não só sobre o tema em pauta, senão também sobre esse sucesso editorial que mereceu a tese acadêmica. Entrejevo que ambas as coisas mantêm certa ligação, embora não aquela que eu gostaria que houvesse.

A tese era – como continua sendo – pertinente. Não vou pedir para esquecer-la! Talvez, sim, nos dias de hoje, enunciaria o resultado do trabalho de doutoramento assim: o *pensamento* é constituído pela dupla conhecimento/saber, em cujo seio impera a indeterminação, articula-se no interior do campo da palavra e da linguagem sujeito à operação do recalçamento psíquico.

No entanto, creio que uma parte do grande sucesso comercial do livro está atrelada ao império de certa ilusão no campo pedagógico, embora não exclusivamente, mas de forma particular, em nosso país. Ilusão – crença animada por um desejo – que, por sinal, ao tempo que alimenta a circulação comercial massiva, também falseia o norte que estava em pauta no projeto intelectual que me ocupara há duas décadas. Porém, o restante desse sucesso é – sim – mérito do próprio livro. Não só julgo a ideia central do mesmo ainda instigante, quanto reconheço – como mais de um colega o assinalou – que o livro possibilita também uma aproximação clara tanto a questões piagetianas mais complexas que o mínimo habitual aprendido nos cursos de Pedagogia e Psicologia quanto às coordenadas psicanalíticas para pensarmos o desenvolvimento infantil, não sempre presentes na formação universitária inicial².

No decorrer destes anos, acabei não me dedicando ao aprofundamento do tema, como o fazem muitos dos que defendem uma tese de doutorado. Desdobramento da reflexão que, como já dizia no livro, deve necessariamente acontecer no interior do desenvolvimento de uma *clínica psicopedagógica* ou, como prefiro dizer hoje, de uma *clínica do aprender escolar*. De fato, não me dediquei a ela em todos estes anos e, portanto, mal poderia ter dado um passo a mais no que foi apontado na tese. Uma vez oficialmente defendida, dediquei-me, no entanto, a divulgá-la, aceitando os inúmeros convites recebidos de parte de grupos de investigação, cursos universitários e instituições voltadas à atenção clínica na infância. Empurrado, talvez, em parte pela inércia do movimento do próprio raciocínio “de Piaget e Freud” – do deslocamento de um para o outro – acabei, logo depois, entrando de vez na psicanálise. Foi no interior do campo propriamente freudiano que, desde então, trilho um percurso de estudo, investigação e atuação que

durante anos denominei, em conjunto com alguns amigos e colegas de estrada, “psicanálise e educação”, mas que agora proponho chamar “psicanálise na educação”. Os livros que publiquei posteriormente também na Editora Vozes – *Infância e ilusão (psico)pedagógica* (1999) e *Figuras do infantil* (2010) – dão testemunho desse movimento e percurso de trabalho de um pouco mais de quinze anos.

A tese que fala do atravessamento de fronteiras disciplinares veio em estado embrionário do outro lado da fronteira; veio da Argentina. Foi sendo ainda jovem graduado em psicologia que escutei Clemência Baraldi – psicopedagoga na época – apresentar pela primeira vez o caso clínico “Alicia”, em torno do qual veio, anos depois, a se articular a tese e, portanto, este livro. Tinha trabalhado como docente primário durante grande parte dos estudos universitários e, portanto, estive às voltas com o aprendizado escolar. Mas, ainda na graduação, iniciei os estudos em psicanálise, tanto na universidade quanto em grupos privados de estudos, lendo primeiro Freud e Melanie Klein e depois Lacan, assim como também me submeti a uma prolongada análise pessoal, que continuou se desdobrando ao ritmo das idas e vindas através da fronteira entre o Brasil e a Argentina durante as férias nos estudos doutorais. Também ainda na graduação tomei contato – relativamente aprofundado em se considerando a média habitual – com a psicologia e a epistemologia genética de Jean Piaget. De fato, o interesse despertado pela problemática estritamente epistemológica levou-me a realizar leituras complementares além daquela lista bibliográfica clássica dos cursos de Psicologia do Desenvolvimento na graduação. Foi assim, então, que, por exemplo, li e reli, uma e outra vez, *Biologia e conhecimento* (1967).

Nesse contexto, foi que formulei, em 1988, o projeto de investigação para o ingresso ao mestrado na Unicamp³. Estava ciente de que não se tratava de formular nem uma Psicologia Geral, nem uma Psicologia

do Desenvolvimento, graças aos aportes de Freud e de Piaget. Estava também ciente de que não se tratava de reduzir a reflexão de um ao outro, bem como tampouco ensaiar uma comparação entre supostos termos comuns para marcar semelhanças e diferenças, seja por puro exercício intelectual, seja com vistas à constituição de uma Psicologia da Criança “como um todo”. Tudo isso já tinha sido ensaiado aqui e acolá, na esteira do interesse inicial pela psicanálise do curioso infatigável que fora Jean Piaget⁴. Nada disso tinha dado a meu entender resultados interessantes. Semelhantes tentativas estavam duplamente marcadas, ora pela pretensão de se formular uma teoria integral do “ser humano”, ora pelo viés empiricista e instintivista que tomou conta da ortodoxia psicanalítica, em particular de tradição kleiniana. Em certo sentido, e até certo ponto, essa matriz intelectual deu lugar, dentre outros, à proposição de Jean-Marie Dolle intitulada *De Freud a Piaget – Éléments pour une approche intégrative de l'affectivité et de l'intelligence* (1977)⁵.

Minha proposta de irmos *De Piaget a Freud* – isto é, na contramão do colega francês – tanto renunciava explicitamente a essa ambiciosa empresa integrativa quanto pretendia tratar tão só de elucidar as condições de possibilidade de uma *clínica psicopedagógica*. Não partia da estaca zero, muito pelo contrário, arrancava a partir de toda uma tradição argentina de trabalho na matéria. Nessa época – aliás – não poucos desses psicopedagogos de profissão começaram a vir ao Brasil para desenvolver atividades de ensino e formação⁶. Por outro lado, não poucos colegas brasileiros também atravessaram a fronteira no sentido apostado para aprofundar os processos formativos em Buenos Aires. Esse movimento, nesses anos, deu lugar inclusive a uma louca pergunta com a qual mais de uma vez era inquirido em diferentes latitudes do Brasil: “Professor Leandro: é verdade que a psicopedagogia é uma invenção argentina?”

A meu entender, Sara Pain – filósofa de formação – era a única a remoçar as décadas de pensamento clínico psicopedagógico argentino desenvolvido à esteira da matriz kleiniana da psicanálise no país. Para ela uma *clínica do aprender* implicava a formulação de uma teoria da *inteligência*, ou do *pensamento concreto* conforme seus próprios termos, que – à diferença não só da psicologia da inteligência piagetiana, mas também das propostas que tentaram superar a sua miopia para com a dita afetividade – não recusasse o *desejo* e, portanto, que desse um estatuto à *função da ignorância* (PAIN, 1979, 1985). Para tanto, Sara Pain sabia que tinham que ser deixadas de lado as soluções clássicas tipo “aparelho racional mais energética afetiva”. Sabia que o norte da empresa estava dado pelo estruturalismo na esteira do “retorno a Freud” operado por Lacan.

Nessa mesma direção, situavam-se também os desenvolvimentos dos colegas do Centro Lydia Coriat de Buenos Aires e Porto Alegre, em especial da psicopedagoga Evelyn Levy, sob a direção de Alfredo Jerusalinsky, embora num campo maior, aquele *transdisciplinar*, tendo como eixo a psicanálise lacaniana dos problemas do desenvolvimento infantil⁷.

Assim sendo, foi nesse contexto que creio ter dado mais um passo adiante indo *de Piaget a Freud* para pensar a inteligência como efeito discursivo da própria instalação via recalque de um desejo sexual infantil e inconsciente, no intuito expresso de elucidar as condições de possibilidade para uma clínica do aprender escolar.

Para isso, logo fiquei convencido que essa operação de passagem de fronteiras implicava, antes de mais nada, uma leitura não tão academicamente consensual dos textos piagetianos. Havia que ler Piaget além do vitalismo e do reducionismo de fato consagrados no campo da psicologia que pensa a inteligência humana em continuidade com

a natureza⁸. Vícios de leitura em absoluto piagetianos, mas infelizmente matriz ideológica da *pedagogia construtivista* desenvolvida no Brasil, na década de 90, para a desgraça da própria obra do gênio genebrino, bem como do processo nacional de escolarização. Por sinal, no que tange à psicanálise, a limpeza intelectual desses vícios já estava disponível, graças ao “retorno a Freud” operado por Jacques Lacan, para quem, assim, quisermos reconhecê-la – o desejo inconsciente é contranatural.

Por outro lado, como se já não fosse pouco, esses mesmos vícios são os que impedem a consolidação de um campo clínico do aprender ou, se preferirmos, são os que fazem da psicopedagogia um domínio profissional de identidade confusa, apesar das honestas intenções em contrário de não poucos dedicados à temática. Embora possa parecer contraditório, o vitalismo e o reducionismo se amalgamam e, assim, recortam um solo imaginário propício para o império da *ilusão (psico)pedagógica* que tanto degrada a *demanda escolar* quanto inviabiliza a *clínica do aprender*. De fato, esta última não atenta contra a primeira, como pensam alguns críticos do processo de psico-pato-logização do escolar brasileiro, situados, explicitamente, na esquerda pedagógica. É precisamente a *ilusão psicopedagógica* quem de fato corrompe não só as coordenadas do dispositivo escolar, senão também as do campo da interrogação especificamente clínica. O *escolar* e o *clínico* mantêm entre si uma simples relação de disjunção suplementar que não os inviabiliza mutuamente⁹.

Nesse sentido, propunha neste livro uma leitura não norteadada pela *ilusão psicopedagógica* tanto de Piaget quanto de Freud. Hoje, estou persuadido que com ela não só a escolarização, em particular a brasileira, senão também a *clínica do aprender*, têm a ganhar.

Da ilusão psicopedagógica

Nos anos 90, no Brasil, as universidades públicas e privadas passaram a oferecer massivamente aos docentes, em particular do ensino fundamental, cursos de “especialização em psicopedagogia”. Às vezes, o termo psicopedagogia merecia o adjetivo de “clínica”, outras de “institucional”, outras, ambos os qualificativos. Todos esses cursos tinham mais ou menos o mesmo padrão de funcionamento: oferta intensiva nas férias escolares ou nos finais de semana. Muitos eram financiados pelas prefeituras municipais, outros diretamente pelos próprios alunos – docentes interessados em se credenciar a ganhar posições na escala salarial funcional. Alguns desses cursos se diziam “construtivistas”¹⁰, outros já não tanto. Por outro lado, uma minoria permitia que elementos de psicanálise fossem veiculados. O *De Piaget a Freud* deve ter sido também estudado de fato nesses cursos.

Nessa época, à diferença desta primeira década prestes a ser encerrada do século XXI, não eram oferecidos, pelas universidades e/ou fundações universitárias, em convênio com prefeituras municipais ou secretarias estaduais, cursos ditos de formação ou de especialização para professores com um maior escopo disciplinar¹¹. Certamente, bem poderia se arguir assinalando que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação criou a necessidade desta outra oferta formativa, uma vez que determinava a diplomação de milhares de docentes leigos em serviço. No entanto, creio que esta anedota histórica possibilita também pensarmos numa outra direção.

A oferta de cursos de Psicopedagogia é solidária com a instalação no Brasil do ideário pedagógico construtivista nos anos 90. Fazia tempo que as ideias de Piaget circulavam no meio pedagógico. Primeiro, tratou-se de algumas poucas “escolas alternativas” em tempos do regime militar.

Logo mais o movimento construtivista¹² se consolidou, alastrando-se pelo sistema particular de ensino. O mercado (pedagógico) requer novidades e, portanto, o construtivismo pedagógico não podia menos que vir a acrescentar valor à mercadoria escolar. Uma vez consolidado, precisava expandir ainda mais suas fronteiras. Assim, conquistou o sistema público de ensino que, por sinal, nesses anos ganhava mais força de crescimento no intuito de democratizar de fato a matrícula.

Encerrada a ditadura militar, o sistema público de ensino começou a ser expandido. A expansão alcançou velocidade nos anos 90, ao tempo que tomava corpo a crença de que a escola devia ser tanto remoçada quanto “ajustada” a esta nova “clientela”¹³. Instalou-se a crença de que a forma de ser desses novos clientes requeria que o ensino escolar fosse outro. Na ditadura, os que “fracassavam” eram tidos “carentes” das capacidades necessárias ao aprendizado escolar. Por isso, a ditadura propunha a “compensação” da “carência cultural”. Porém, esse argumento foi alterado. Os fracassados deixaram de ser carentes para passar progressivamente a serem diferentes. A diferença estava dada pelo fato de serem gente de espírito tão mais simples [sic] que não podiam ser menos que recalcitrantes ao artificialismo escolar sindicado imprecisamente como tradicional¹⁴.

Nesse tempo, supunha-se que a ciência construtivista já tinha informado como é que as crianças aprendem naturalmente [sic]. Por outro lado, pensava-se que a psicopedagogia construtivista já tinha mostrado como era possível que as crianças com “distúrbios de aprendizagens” retomassem o caminho “natural” do aprender. Dessa forma, não restava mais que fazer do suposto potente construtivismo uma pedagogia oficial de Estado. Mas houve uma defasagem de tempos – por sinal, sempre há alguma quando se trata de introduzir melhoras, mesmo que estas depois se demonstrem não ter sido tais! Assim, quando o estado

brasileiro emplacou as diretrizes de uma pedagogia oficial via os Parâmetros Curriculares Nacionais, esta não foi simplesmente construtivista, acabou sendo *socioconstrutivista*, na esteira da consolidação de outras linhas de investigação universitária na matéria como, por exemplo, aquelas tributárias dos trabalhos de Vygotsky.

Dessa forma, o construtivismo, que começou agregando distinção de classe ao comércio escolar no país, logo deu lugar a uma pedagogia socioconstrutivista, supostamente capaz até de tirar do marasmo o sistema público de ensino frequentado por crianças “simples” por “natureza”.

Entretanto, passadas duas décadas o quadro da educação escolar é mais ou menos o mesmo de sempre. Não me interessa, nesta oportunidade, entrar nos detalhes da situação. Os resultados de numerosas avaliações oficiais continuam a indicar que o sistema público de ensino não só não responde como esperado – às vezes as esperanças são de fato desmedidas – senão que ele sempre rende pela metade: ou aproximadamente a metade dos inscritos acaba abandonando antecipadamente as escolas ou só a metade também aproximada dos que concluem é quem aprende de fato algo com certa contundência. Certamente, os termos utilizados pecam pela falta de precisão, mas creio que não devemos nos perder numa discussão de pequenas margens quantitativas ou de quais seriam os itens importantes a serem avaliados. O leitor haverá de convir que a metade da população não lê nem escreve fluidamente, perde-se com facilidade num raciocínio transitivo, carece de informações geográficas mínimas, surpreende-se do fato de no Hemisfério Norte ser inverno quando no Sul estamos no verão, bem como anda perdido nos tempos da história nacional, não sabendo sequer qual a correspondência entre as efemérides pátrias e os feriados do calendário¹⁵. Então, se não estiver tão errado, uma dupla conclusão se impõe: por um lado, a

nação não se sai bem na escola e, por outro, talvez seja o caso de deixar de gastar dinheiro com tanta avaliação e aplicar o mesmo no alicerce de um sistema nacional de ensino público.

Mas como é possível irmos mal se a pedagogia implantada há mais de uma década era reputada científica e naturalmente ajustada à natureza espiritual da clientela? A resposta possível *a priori* em se considerando a matriz ideológica de partida é: a pedagogia oficial não foi bem implementada, pois escassearam recursos materiais (kits pedagógicos) ou humanos (a qualidade profissional dos docentes). Não devemos nos surpreender das respostas, pois é imperioso manter incólume a crença tanto no caráter natural da pedagogia quanto da espiritualidade infantil.

Nesse sentido, a década que estamos encerrando não podia, então, não se destacar pela oferta massiva de cursos de formação para leigos e de especialização para os (velozmente) diplomados, porém não mais de Psicopedagogia Clínica e/ou Institucional¹⁶. A ideia de base, solidária com a ilusão psicopedagógica, é: os docentes devem ostentar certa formação para, assim, poderem aplicar corretamente toda e qualquer pedagogia reputada científica e natural.

O tempo passa, o ideário sofre remanejamentos, porém a ilusão psicopedagógica – a crença na possibilidade de adequarmos a educação à realidade espiritual infantil reputada natural – nunca abandona a cena educacional. Ela sempre domina, dando lugar às mais diversas criaturas ideológicas no campo da pedagogia. Por quê? Pela simples razão de que ela mascara aquilo do qual nada se quer saber: o *apartheid* escolar é peça-chave da ordem e do progresso à moda brasileira.

Creio ser a análise de Maria Cecília Cortez C. de Souza apresentada no texto intitulado “À sombra do fracasso escolar: a psicologia e as práticas pedagógicas”, publicado na revista *Estilos da Clínica*, em 1998¹⁷, a mais arguta que já tenha lido sobre o tema em pauta. A colega

afirma ser a psicologização do fazer educativo, na esteira do *Manifesto dos Pioneiros de 32*, peça-chave do processo de fabricação de um lugar de exceção destinado à maioria da população brasileira. Nas latitudes onde de fato ela aconteceu, a constituição de uma *tradição pedagógica nacional*¹⁸, acolhedora de todas as crianças sem distinção, foi efeito de um gesto notadamente político mais amplo, aquele da fundação mesma de uma nação e, portanto, da fabricação de cidadãos capazes de negociar as diferenças de classe que tencionam o laço social.

Dessa forma, não devemos nos surpreender que o *status quo* escolar bem como o índice de desigualdade nacional sejam sempre mais ou menos imutáveis, embora tanto as despesas em educação quanto o PIB nacional possam crescer.

A década de furor “psicopedagógico”, assim como esta última de cunho “formativo”, não faz mais que renovar no decorrer histórico os mesmos impasses nacionais quando da consolidação da jovem República das primeiras décadas do século XX, às voltas com *silenciar* o recente passado escravocrata¹⁹. Assim, a questão que se coloca é sempre a mesma: ou a crença na universalização da escola é consubstancial à fundação da nação ou, em troca, há uma escola a “duas velocidades”²⁰ e, portanto, não há uma nação, embora possa haver Estado empenhado em explicar a “cidadania” como tema transversal do currículo. Essa mesma “explicação pedagógica da cidadania” é feita também segundo duas velocidades diferenciais; assim, os materiais didáticos usados na rede pública são sempre mais “simples” que aqueles outros ofertados pelas editoras às escolas privadas²¹. Em suma, a cada consumidor ou cliente a sua lição para, assim, virar “cidadão”!

Nos dias de hoje, a ilusão psicopedagógica dá lugar à seguinte situação, na tentativa de renovar e expandir sempre o mercado de seu próprio império. Em matéria de políticas de oferta formativa profissional,

encontra-se em franca consolidação o “ensino à distância”²². Por outro lado, a receita massiva de *ritalina* às crianças, sem distinção de classe, veio a substituir a fantasia do outrora encaminhamento massivo à confusa psicopedagogia.

Nesse contexto, mais uma vez, é possível concluir que a ilusão psicopedagógica não só atenta contra a instalação de um sistema nacional de educação escolar, senão que também impede a delimitação dos contornos de uma estrita aproximação clínica do aprender²³.

* * *

Os nomes de Piaget e Freud não são, hoje, desconhecidos no campo pedagógico nacional. Ao primeiro associa-se rapidamente o substantivo *inteligência*, enquanto que ao segundo aquele de *afetividade*. No entanto, a associação de ambos os nomes próprios é menos corriqueira. Essa espécie de dupla famosa é invocada na expectativa de “associar”, “articular” ou simplesmente “juntar” os desenvolvimentos teóricos de cada um deles. Espera-se, assim, obter “a criança como um todo a ser trabalhada” na escola, graças a que cada um deles “fala de uma parte da criança” ou de “uma dimensão do desenvolvimento”. Essa espera ou esperança, embora genuína, não é menos vã ou ilusória. Entretanto, que Piaget e Freud não mereçam ser “juntados” em prol de certo frenesi pedagógico, isso não impugna a genialidade de ambos, bem como a possibilidade de pensarmos “algo” nos valendo de cada um deles.

Que desejo alimenta essa crença pedagógica de vir a “trabalhar a criança como um todo”?

Esse voto pedagógico é relativamente recente. Décadas atrás, falava-se em termos de *instrução escolar*. Nele há em causa uma dose diferente de narcisismo. Ocuparmo-nos em detalhe deste fato foge aos limites

desta Apresentação²⁴. Note-se, simplesmente, que o estofo desse novo voto é indício de que alguma coisa mudou no endereçamento adulto às crianças. Essas alterações de época na vida junto às crianças acabam sempre se precipitando sob a forma de modas pedagógicas. E quando se trata de modas, o assunto é gosto. Portanto, os argumentos, ou bem sobram, ou bem faltam. Assim, embora alguém viesse a se dar o trabalho de ponderar os resultados de todas as experiências pedagógicas imagináveis – objeto de dissertações e teses acadêmicas arquivadas nas bibliotecas universitárias – nunca poderemos decidir o valor relativo da suposta “eficiência” de cada uma delas. Em suma, a questão pedagógica foge à decisão ou justificação científica.

Hoje não mais instruímos as crianças: “trabalhamos a inteligência e a afetividade como um todo”. Assim, trocamos uma tarefa plausível – instruir alguém no manejo das letras e dos números, por exemplo – por um ofício impossível: “trabalhar” Pedrinho à nossa idealizada imagem e semelhança. O estofo ilusório desta nova crença faz ver pedagogos até onde não há.

Nem Piaget nem Freud foram pedagogos. As suas obras tampouco justificam pedagogia alguma. Nenhum dos dois tratou de responder de forma sistemática às questões que articulam todo discorrer pedagógico ortodoxo²⁵, quais sejam “para que e como educarmos?” Mas isso não quer dizer que não tenham feito em algumas oportunidades comentários a título pessoal sobre a educação e a pedagogia. Qual o intelectual que nunca fez alguma ponderação sobre a transmissão entre as gerações? Ou, especificamente, sobre o ensino escolar? Intelectuais ou não, todos somos filhos de alguém e, por outro lado, a experiência escolar sempre tem lugar garantido no horizonte de nossas vidas, nem que seja até como rechaço, no caso do autodidata decidido. No entanto, também é verdade que não poucas vezes até o intelectual não pedagogo

de profissão cede à tentação de formular alguma proposição a partir dos desenvolvimentos teóricos e conceituais aos quais dedica sua vida. Depois de tudo se investe *libido* no que faz como não haveria de lhe supor alguma utilidade no debate educativo? Assim foi que Piaget e Freud fizeram, em diferentes momentos e circunstâncias, incursões no mundo da educação.

No campo psicanalítico é, hoje em dia, quase consenso que Sigmund Freud não foi um pedagogo a despeito de suas esporádicas incursões. Mais ainda, tampouco é possível derivar da psicanálise pedagogia alguma²⁶. Nas primeiras décadas do século XX não se tinha essa mesma convicção, pois se chegou até a se inventar um nome para reunir os diversos esforços nesse sentido, qual seja o de *pedagogia psicanalítica*. Por outro lado, lembramos que a psicanálise não versa sobre a “afetividade”, como costumam afirmar certos manuais, de leitura costumeira nos cursos de Pedagogia e Psicologia. Ao contrário, a psicanálise versa sobre o *sujeito do inconsciente*, que em nada se parece àquela clássica entidade psicológica considerada, não apenas de óbvia experiência cotidiana, mas também reverso simétrico da razão.

Já no que tange a Jean Piaget, a questão é um pouco menos clara e distinta. O destaque merecido que obtiveram rapidamente seus estudos em Psicologia da Inteligência e Epistemologia Genética candidatou o genebrino a merecer uma estreita relação com a pedagogia. Na base dessa associação operam dois pressupostos no mínimo discutíveis. Por um lado, dá-se por descontado que educar uma criança é simplesmente “desenvolver a inteligência”. Se precisamente foi dela que Piaget se ocupou com singular mestria, então, como não vemos em seus estudos uma valia pedagógica? Por outro, pressupõe-se ser possível deduzir especificamente uma instrumentação prático-didática da Epistemologia Genética. Depois de tudo, se Piaget mostrou como se constroem os

conhecimentos lógicos, matemáticos e físicos, então, como não deduzirmos uma forma adequada de intervenção sobre esses processos?

No entanto, esses dois pressupostos – que dão fôlego ao assim hoje chamado construtivismo pedagógico – constituem uma matéria opinável. Não são poucos os que contestam a redução da educação escolar a um processo de desenvolvimento intelectual²⁷ – embora aquilo que venha a se entender por inteligência seja inclusive, psicologicamente falando, muito mais que conhecimentos lógicos, matemáticos e físicos. Por outro lado, mesmo endossando esse primeiro pressuposto, a pretensão pedagógica encontra no seu caminho outro obstáculo: aquele da impossibilidade da instrumentação prática das teses epistemológico-genéticas. O próprio *patron*²⁸ demonstrou que a estruturação cognitiva não é passível de “aceleração” empírica, bem como que a lógica construtiva das *epistemes* não responde linear e mecanicamente às intervenções “externas”, pois há em operação no interior do processo de um *inconsciente cognitivo* – embora não equivalente ao gênio maligno da filosofia, não por isso menos surdo às nossas súplicas pedagógicas²⁹. Esses estudos são retomados com especial atenção na Parte II deste livro.

Por outro lado, temos a atuação de Piaget no Gabinete Internacional de Educação, em Genebra, bem como suas expressas declarações em matéria educativa, em particular escolar, formuladas, justamente, no contexto dessa inusitada projeção internacional. A leitura tanto de *Para onde vai a educação?* quanto de *O direito à educação no mundo moderno* é preciosa. Precisamente para em nada menosprezar a grandeza dos mesmos, um pouco de cautela não seria demais. Esses textos chegam a configurar os alicerces de alguma pedagogia que possa ser chamada de construtivista? O entusiasta endosso piagetiano, por exemplo, do artigo 26 da *Declaração dos Direitos do Homem* seria resultado das pesquisas em epistemologia e psicologia? Ou será talvez que esse incansável intelectual

nao fazia mais que honrar e renovar à sua maneira o tradicional e suíço voto pedagógico de raízes reformistas num mundo de pós-guerra? A conclama piagetiana a darmos ênfase às atividades que favoreçam a espontaneidade da criança é pedra de toque da natureza pedagógica dos estudos em Epistemologia Genética? Por outro lado, essa máxima é passível de uma justificação teórica? Deve-se recorrer para tanto à Epistemologia Genética? Finalmente, não estaríamos sendo libérrimos em excesso ao supor que é possível deduzir formas de educação escolar a partir da tese sobre a espontaneidade infantil a despeito de seu caráter extremamente vago? Por sinal, nos dias de hoje, talvez alguns pretendam, ao contrário, deduzir uma pedagogia a partir da suposta tese sobre a necessidade de se “impor limites” às crianças.

O tratamento dessas dúvidas foge aos limites desta Apresentação. Mas, consideramos que a simples enunciação das mesmas já é suficiente para assinalarmos o caráter problemático de se pensar que os nomes de Piaget e Freud “fazem” uma dupla e, mais ainda, que a mesma revestiria densidade pedagógica ortodoxa.

Não é possível considerar que a Epistemologia Genética e a Psicanálise outorguem fundamentação científica a qualquer pedagogia que seja. A insistente pretensão em se “colar” os dois nomes próprios, em virtude da suposta implicação pedagógica dos desenvolvimentos teóricos específicos de cada um, finca suas raízes num velho sonho. Platão – o sonhador – continua a nos sonhar!

Platão dividiu a alma do homem em duas: a racional e a irracional. A alma irracional, criada pelo demiurgo e colocada no corpo, compreendia, por sua vez, duas partes: uma, alojada no coração, era a responsável pela coragem, energia e ambição, e a outra, localizada embaixo do diafragma, era responsável pelo desejo, nutrição e apetites. Já quando essas partes se combinavam de forma harmônica, graças ao exercício

de certa ascese racional, obtinha-se a justiça. A divisão da alma e o mandato platônico de reconstruí-la dão fôlego ao persistente sonho de se juntar com intuito pedagógico – o mais insuspeito de todos, uma vez que implica o bem-estar de nossos herdeiros – essas duas entidades que a psicologia acadêmica recria uma e outra vez com os nomes de *Inteligência e afetividade*.

Chegados a este ponto, cabe a pergunta seguinte: se os nomes de Piaget e Freud – apesar das aparências – não fazem uma dupla capaz de justificar pedagogia nenhuma que vise “trabalhar a criança como um todo cognitivo-afetivo”, então, até que ponto eles demarcam alguma operação conceptual de interesse? Justamente, uma vez exorcizado o fantasma platônico feito razão psicológica moderna, abre-se a possibilidade de se pensar “algo” do que está em pauta no aprender das crianças indo *de Piaget a Freud*.

Clínica, sujeito e psicogênese

Por que partir de Piaget para chegarmos a Freud? Por um lado, a tese de doutorado reconhecia como antecedente a tradição argentina de trabalho clínico com crianças às voltas com o aprender escolar. Uma parte dessa tradição apresentava-se como *psicopedagogia* e não, simplesmente, como *psicanálise com crianças*. O próprio “Caso Alicia”, em causa na tese, tinha sido construído a partir de uma dupla filiação: a epistemologia genética e a psicanálise. Era a apresentação feita por Cle-mência Baraldi que alimentava a curiosidade na sua elucidação.

Mas, por outro lado, irmos de Piaget a Freud não era tão só uma questão inercial. Depois de tudo, por que não irmos num sentido inverso? De fato, já considerava – assim como ainda considero – que as

investigações piagetianas eram as únicas que possibilitam pensarmos a legalidade genética dos embates de uma criança com os conhecimentos socialmente compartilhados. E isto não é pouco, pois sem a formulação de uma legalidade processual, então, qual a intervenção possível junto às produções epistêmicas de uma criança? De fato, essa questão era quem abria caminhos para a clínica psicopedagógica na época que retomava as limitações da psicanálise dos anos 60, que formulava o simples levantamento de inibições para soltar as amarras de uma suposta inteligência natural. No entanto, mesmo sendo uma peça importante, a legalidade epistêmica formulada pela empresa piagetiana encontrava, aí mesmo, também seus próprios limites. Ela ainda não diz nada de *um sujeito* às voltas com o aprender escolar. Para tanto, impunha-se atravessar suas fronteiras.

A grande questão para Piaget era: como a matematização do conhecimento físico implica a possibilidade de se operar sobre a natureza? Inquietação que não deve espantar os psicanalistas, já que o “retorno a Freud” esteve determinado por um ensejo similar por parte de Lacan: como a experiência discursiva da psicanálise é capaz de operar sobre o real do sintoma?

Piaget vai enraizar o pensamento na vida material. Era ateu como o próprio Freud e, portanto, as ideias matemáticas não habitam o *topus urano* nem emergem de vontade divina alguma: são simples produções de organismos “humanos”. Porém, isso não justifica afirmarmos – como se faz corriqueiramente – que a inteligência piagetiana seria um órgão de regulação tão substancial como um fígado ou que ela seria tão orgânica que os neurônios raciocinam, conforme a crença hegemônica que toma conta da recepção dos estudos genebrinos.

Afirmar que a inteligência é uma produção humana coloca o problema de estabelecermos essa tal humanidade do “homem”. Ou ela

já estaria dada e, portanto, introduzimos novamente em cena o deus retirado um pouco antes, ou, então, não haveria de fato humanidade alguma. Só há materialidade orgânica que luta pela vida mesma e da qual em algum momento é possível predicar uma humanidade sempre inacabada. O fato de o homem pensar afínca – segundo Piaget – as suas raízes no umbigo dessa luta tomada numa legalidade – a coordenação geral das ações. Assim, a gênese construtiva do *pensamento* não obedece a uma teleonomia a partir de pré-humanidade alguma. A humanidade inteligente não passa de uma novidade não contida no momento anterior, no interior do processo de autorregulação da vida.

Também para Freud tudo aquilo que pode *a posteriori* ser julgado como uma conquista humana não é mais do que o resultado da luta orgânica pela vida. Cabe lembrar, por exemplo, que a emergência do mecanismo psíquico do recalque originário – forjador do *pensamento inconsciente* – é inerente à posição ereta do homem num dado momento dessa luta, à qual damos o nome de “evolução” em virtude de nossa pretensão “bem humana” de ascendermos aos céus. Essa tese de juventude, endereçada a Fliess, numa carta em 14/11/1897, foi retomada explicitamente no *Mal-estar na cultura* (1930). Veja-se: “a evolução cultural pode ser definida como a luta da espécie humana pela vida”, esclarecendo ainda numa nota de rodapé: “seria conveniente acrescentar que se trata da forma que essa luta adotou a partir de certo acontecimento cardinal, mas ainda desconhecido para nós” (p. 3.053). Por sinal, em *Figuras do infantil* (2010) referi-me a esse *acontecimento* na filogênese do humano como sendo a emergência da mesmíssima *função significativa* com a qual toda *cria sapiens* se depara quando chega a este nosso único mundo.

Nesse sentido, para Piaget, assim como para Freud, a emergência da inteligência e/ou do psíquico pressupõe a materialidade orgânica.

Porém, isso não significa que a célula pense, fantasie, seja culta, inteligente, tenha ciência ou ideia de algo, em suma, que o organismo contenha em si mesmo o psíquico ou que o funcionamento deste último – seja o que ele for – possa ser explicado pelo primeiro. Em suma, que exista continuidade entre as produções humanas e a natureza. Na luta pela vida, a materialidade orgânica passa a sofrer os efeitos da emergência de “algo” diferente que não estava contido nem como possibilidade no momento filogenético anterior. Essa diferença uma vez forjada adquire vida própria, passando a conformar um mundo “humano” graças a uma operatividade qualitativamente diferente do momento anterior, mas sem por isso perder a sua origem anódina. Justamente, é nesse mundo já humanizado aonde chega todo novo recém-nascido, lançado a se deparar com o desafio de reconstruir em si essa humanidade dada, embora inacabada e, portanto, aberta à criação de novidades humanas. Mais ainda, o funcionamento orgânico da *cria sapiens*, uma vez alienada nessa reconstrução de humanidades, é objeto de formação graças a esses processos formativos sujeitos a uma legalidade não natural³⁰.

Por outro lado, Piaget também rechaçava toda matriz teleológica, embora acreditasse que os conhecimentos não se sucedem ao acaso – sempre há gênese sujeita a uma legalidade estrutural. Curiosamente, essa perspectiva tampouco é privativa dos estudos piagetianos, como em princípio se poderia pensar. Freud, que começou se perguntando pela psicogênese do sintoma histérico, acabou formulando a gênese e a operatividade disso que chamava de *aparelho psíquico*. Na esteira dessa formulação afirmou que a produção cultural e a humanização constituem de fato uma mesma e única gênese. Mais ainda, esboçou a psicogênese de um domínio cultural particular: o pensamento religioso, em *Moisés e a religião monoteísta* (1939), tendo como operador a teoria do recalçamento psíquico. Por sinal, na esteira desse trabalho

freudiano, meio século depois, Gérard Pommier (1993) desenvolveu seu denso estudo, igualmente “genético”, embora tampouco teleológico, sobre a invenção e renascença da escrita. Nesse trabalho, o colega francês formula uma psicogênese psicanalítica da escrita que tem todos os méritos de concorrer com aquela outra, de inspiração piagetiana, formulada pioneiramente ainda na década de 70 por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Por sinal, se essas investigações de Pommier tivessem vindo à tona antes da elaboração de minha tese de doutoramento, então, talvez, tivesse-a modulado à ideia central ou enveredado por um outro caminho. Depois de tudo, a gênese por ele avançada desbanca a exclusividade piagetiana no assunto – ao menos em matéria da escrita. Assim sendo, a procurada clínica do aprender não precisaria ir de Piaget a Freud, pois, talvez, bem poderia ser simplesmente psicanálise? Em certo sentido, essa já tinha sido a direção na qual apostava à sua maneira o kleinismo que não reconhecia limitação alguma. Ou talvez uma clínica do aprender de inspiração psicanalítica desvencilhada do kleinismo? Sinceramente, não sei. Mais ainda, creio ser impossível decidir isso de antemão à maneira da conhecida pretensão em se estabelecer *a priori* uma especificidade do que não funcionaria a contento. O xixi de Pedrinho na cama relevaria da psicanálise sua maneira atrapalhada em relação às contas da psicopedagogia, mas a pronúncia das consoantes seria do domínio da fonoaudiologia, e sua torpeza o seria da psicomotricidade? Semelhante perspectiva para se estabelecer a almejada especificidade da intervenção implica a recusa mesma da dimensão clínica que pretendemos reconhecer³¹.

O postulado genético levou Piaget a investigar como as crianças pensam matemática e fisicamente. Na esteira do mesmo foi que outros investigadores decidiram expandir as fronteiras de interesse como, por exemplo, as citadas pesquisadoras argentinas que se interessaram pioneiramente

pelos sistemas de representação escrita. O interesse de Piaget nas crianças não só respondia ao fato de os cientistas adultos terem sido alguma vez crianças, senão também porque a elucidação da gênese deveria entranhar uma indagação empírica passível de verificação por outros e, assim, suscetível a ser transmitida de forma inteligível. Piaget avançou na sua investigação, indo da psicogênese de diversas categorias lógico-físico-matemáticas à história das ciências. Por sinal, não deve ter sido por acaso que a sua última obra se intitulou precisamente *Psicogênese e história das ciências*, escrita em colaboração com Rolando Garcia e publicada postumamente em 1983. Estava persuadido de que a legalidade que toma conta da história epistemológica, em particular da matemática, da física, da biologia, da psicologia e da sociologia – domínios de pensamento por ele estudados –, tomava também conta das produções infantis. Por sinal, Freud postulou por sua vez uma continuidade construtiva entre as teorias sexuais infantis e a atividade científica.

Dessa forma, Piaget formulou a existência de um princípio funcional da gênese epistêmica que chamou de *equilíbrio majorante*. Ele prolonga via reconstrução convergente a coordenação geral das ações enraizada na vida como autorregulação. Já na psicanálise, as produções psíquicas definem uma gênese sujeita à operação do *recalque* e de seu retorno, cuja emergência é consubstancial à humanização. Cada uma dessas legalidades é irreduzível à outra, como afirmo precisamente neste livro, embora ambas duas impliquem a existência de um organismo humanizado no decorrer da “evolução” que a cada novo começo reclama até certo ponto a reedição daquela conquista histórica. Essa reedição é até certo ponto tal, pois a famosa afirmação “a ontogênese reedita a filogênese” é parcialmente verdadeira. Quando, por exemplo, uma criança constrói a conservação numérica elementar, ou quando lança-se à fala no interior de uma língua determinada, tanto a *equilíbrio*

majorante quanto a operação inconsciente de *recalcamento* psíquico já estão embutidas nessas produções consubstanciais ao laço social numa cultura dada.

Assim sendo, partir de Piaget me possibilitava elucidar um princípio psicogenético susceptível de esclarecer as produções inteligentes e, portanto, também as fraturas do mesmo. Para tanto devia me distanciar das leituras dos textos piagetianos, que, tributárias do vitalismo e do reducionismo psicológicos, formulam um funcionamento inteligente reativo às coordenadas reconhecidas pela psicanálise para falarmos em termos de *um sujeito* – e não mais de um organismo ou de um indivíduo psicológico –, bem como de uma clínica com as crianças às voltas com o aprender escolar.

A inteligência piagetiana

Nos anos 60, os trabalhos piagetianos começaram a despertar interesse nas Américas. Até então, os textos conhecidos do grande público versavam fundamentalmente sobre a psicogênese de noções de conservação e sobre o *status* de condição necessária, mas não suficiente, da linguagem; ambas as temáticas, peças-chave da maltratada teoria dos estádios da inteligência. Faltava ser lido tudo aquilo que, de fato, constitui a maior parte dos textos epistemológicos em sentido estrito que começaram a vir à luz nessa mesma época. Em segundo lugar, por esses anos, adquiriu caráter hegemônico toda uma ideologia médico-psicológica articulada em torno das noções de maturação e desenvolvimento. Em terceiro lugar, justamente a soma do primeiro e do segundo determinou a mais grotesca leitura que até hoje se fez, fazendo de Piaget um psicólogo do desenvolvimento partidário de um naturalismo

pré-formista. Essa leitura é a redução mais violenta de seus trabalhos a um simples vitalismo psicológico que, por sua vez, esgrime-se como fundamento teórico da corriqueira expressão: “fulano ainda é imaturo e, portanto, só resta esperar!”

Já outra história é esse “outro Piaget” que constituiria uma *psicologia diádica* oposta à anterior, sob qualquer ponto de vista uma *psicologia monádica* que reduz a inteligência a uma mônada leibniziana sem portas nem janelas. A este “outro Piaget” lhe corresponderia uma inteligência mais ou menos biológica que evolui à medida que interage com o meio físico e/ou social – também se trataria de uma mônada, mas desta vez com portas e janelas.

Este outro Piaget “mais social” é não poucas vezes considerado um *kantiano evolutivo*. Justamente, creio que reside aí a chave para poder se ler de outra maneira as teses genebrinas. Com efeito, trata-se de um mal-entendido, pois o kantismo evolutivo é uma variante do clássico pré-formismo que supostamente se pretende superar. Porém, outra coisa muito diferente é pensarmos nos termos de um *kantismo construtivo*. Para o próprio Piaget isso estava claro, embora não o fosse o alcance da expressão em si mesma que ele próprio utilizara em certa ocasião³². Nesse sentido, pode-se ler em *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* o seguinte:

Para o pré-formismo, as estruturas têm uma origem endógena, atualizando-se as variações virtuais, simplesmente graças ao contato permanente com o meio que assim exerce apenas o papel de *detector* (1936: 20).

O algoritmo pré-formista é o seguinte: há uma coisa mais ou menos já dada que se atualiza, evolui, graças ao simples contato com uma realidade suposta exterior. É inerente a todo evolucionismo pré-formista o estabelecimento de um começo a partir de um “conjunto de todos os

possíveis” factível de efetivação, bem como o rebaixamento do processo construtivo a ser tão só o “conjunto das condições de ascensão” ou evolução (PIAGET, 1970: 110ss.).

Sem dúvida, esse modo de raciocínio acaba levando pelos caminhos pelos quais, como dizia o próprio Piaget, “não temos que seguir”. Em *Biologie et connaissance* encontramos postas a nu essas duas “tendências, muito naturais ao espírito, que ameaçam com falsear toda análise: projetar o superior no inferior e reduzir o superior ao inferior” (1967: 64-65). Por um lado, todos os vitalismos pré-formistas respondem, em princípio, à primeira forma de análise inadmissível sob qualquer ponto de vista, já que acarreta necessariamente a ideia de um finalismo não cibernético e a substantivação da inteligência. Por outro lado, o reducionismo resulta indefensável, pois ao considerar que o superior não passaria de um epifenômeno perde-se de vista que “a neurologia, por exemplo, nunca explicará, sem dúvida, por que 2 mais 2 são 4” (p. 78). O kantismo evolutivo de uso diário rende tributo a ambas as tendências desde o momento em que a reificação dos processos epistêmicos adquire a forma de um neurônio, apesar de que o simpático *patron* tenha dito que, para além dos isomorfismos – matéria de seus desvelos –, “os neurônios não raciocinam” (p. 312). Por sinal, nestes tempos atuais, nos quais o neurônio perdeu um pouco da prestância de outrora, Piaget seria levado a afirmar que os genes não fazem cálculos matemáticos.

Pressupondo que nesse raciocínio hegemônico houvesse algo de kantiano, então, talvez “esse Piaget” não seja mais do que um *kantismo platônico*. Por um lado, teria de kantiano apenas o fato de afirmar que o conhecimento resulta de um encontro entre duas realidades – a forma *a priori* enquanto condição de possibilidade e o conteúdo bruto – e, por outro lado, mereceria ser qualificado de platônico por hipostasiar a condição de possibilidade, bem como por postular simultaneamente

sua eternidade. Assim, da conjunção de ambos resulta que o *a priori* é reificado, passando a conter em si mesmo protoconhecimentos que, ao se encontrarem com estímulos brutos, porém gratificantes, evoluem segundo uma teleologia.

Ao contrário, a ideia que proponho de um *kantismo construtivo* tenta pensar o seguinte: em primeiro lugar, o conhecimento não é de maneira alguma uma cópia, como já o afirmara Kant na contracorrente da tradição metafísica e, em segundo lugar, esse *a priori* se constrói no sentido piagetiano, isto é, resulta ser o produto pontual de uma “construção efetivamente constitutiva”, de tal maneira que revela *a posteriori* ser nada mais do que um pressuposto formal (1970: 116). Não é, em absoluto, necessário apelar a Kant para distinguir epistemologicamente um *a priori* enquanto condição de possibilidade dos conteúdos epistêmicos. Se fosse tão só isso, então, seria suficiente apelarmos a Aristóteles. Com efeito, se Piaget fez de Kant, e não do estagirita, um precursor foi para sublinhar o fato de que o conhecimento é fabricado, construído, que não é sob qualquer ponto de vista uma duplicação do existente.

Em resumo, quando se fala em kantismo evolutivo, o conceito de construção, no sentido genebrino, acaba irremediavelmente se diluindo na noção de evolução; o de interação se transforma em uma maníaca estimulação comportamental e, por último, a mesmíssima inteligência passa a ser pensada literalmente como um “órgão especial de regulação” dos intercâmbios organismo-meio, ou seja, tão orgânica e endógena como o caroço de um pêssego.

Piaget nunca confundiu as estruturas intelectuais com as neuronais. Sempre assinalou que se tratava de analogias qualitativas, isomorfismos parciais, bem como de comparações sistemáticas entre as coordenações cognitivas e a problemática da relação genoma-meio. Referiu-se aos es-

quemias cognitivos como “formas” da organização vital, porém formas funcionais de estrutura dinâmica e não material (1967: 58).

Mais ainda, para Piaget, embora as funções cognitivas pressupõem a materialidade neuronal, esta última não determina o funcionamento autorregulado das primeiras. A respeito da problemática da pressuposição, em *Biologie et connaissance*, Piaget afirma: “o sistema nervoso” é “o instrumento da inteligência” (p. 49). Em *Adaptation vitale et psychologie de l'intelligence*, declara a propósito da coordenação das ações: “essas coordenações se apoiam elas mesmas nas coordenações nervosas que derivam enfim de coordenações orgânicas. Isto é, embora essas estruturas não sejam propriamente hereditárias, elas constituem, no entanto, uma prolongação de regulações orgânicas” (1974: 74). Em outras palavras, a coordenação das ações afina suas raízes nas coordenações nervosas; por outro lado, as estruturas lógico-matemáticas prolongam as regulações orgânicas, dando continuidade àquilo que estas já faziam ao ponto tal de a inteligência confundir-se com a vida mesma.

O fato de sustentar simultaneamente a pressuposição orgânica, a heterogeneidade material e a correspondência funcional obrigou Piaget a recorrer à ideia das “reconstruções convergentes com ultrapassagem” (1967) para dar sustentação a seu edifício conceitual. Entre a vida e os processos epistêmicos há, por um lado, uma continuidade funcional a tal ponto que é possível identificar, num e noutra campo, o império de certas correspondências, e, por outro lado, um isomorfismo parcial, derivado de uma série de reconstruções convergentes, porém não de uma filiação direta. As reconstruções convergentes são responsáveis por esse “ar de família” compartilhado entre o organismo e a inteligência. Em suma, as funções cognitivas, para realizarem seu trabalho, apoiam-se nas regulações orgânicas e, dessa forma, não fazem senão prolongar a autorregulação inerente à vida, mesmo elas não sendo orgânicas.

Nesse sentido, proponho deixarmos de lado, na leitura de Piaget, a corriqueira tese da pressuposição causal cérebro-inteligência. Creio se tratar de uma manobra essencial para poder ponderar de outra forma a referência piagetiana às *possibilidades orgânicas*. Tomemos, por exemplo, o seguinte parágrafo:

[...] entre uma maturação orgânica que proporciona potencialidades mentais, porém sem estruturação psicológica já acabada, e uma transmissão social que proporciona os elementos e o modelo de uma possível construção, porém sem impor esta última como um bloco acabado, existe uma construção operatória que traduz em estruturas mentais as potencialidades oferecidas pelo sistema nervoso (PIAGET, 1965: 25).

Qual a relação potencialidades cerebrais-inteligência que tanto turba o espírito dos profissionais da psicopedagogia? Vejamos. No capítulo terceiro de *L'épistémologie génétique* é possível ler que o inferior/anterior encerra em si as potencialidades do superior/posterior, ao tempo que a passagem de um para o outro não pode calcular-se *a priori*, mas tão só ser deduzida no *a posteriori* enquanto resultado necessário de uma construção efetivamente constitutiva. Assim, é possível concluir que, por um lado, a reflexão piagetiana merece ser pensada como sendo uma epistemologia dos efeitos de uma gênese indeterminada embora não aleatória e, por outro lado, que o organismo só entra na história epistêmica a título de limite, mas não como uma simples causa eficiente.

Dessa forma, cabe somente falar das famosas potencialidades oferecidas pelo sistema nervoso a partir dos efeitos epistêmicos para, assim, carregar em sua conta o que teria sido, mas acabou não sendo. Não me ocorre pensar as coisas de outro modo, pois, sob todos os aspectos, é impossível pensar a pura potencialidade por mais orgânica

que ela seja. Outra coisa é a ideia da indeterminação. Justamente, a monstruosidade epistemológica de se pensar no conjunto de todos os possíveis é responsável por boa parte da confusão que impera no domínio psicopedagógico. Com efeito, a remissão imprecisa à biologia condena os profissionais "psi" a desempenharem o papel de verificadores de pseudorealidades ou epifenômenos, de meros acompanhantes condenados à impotência terapêutica ou, ao contrário, ao papel de incansáveis estimuladores comportamentais, à espera de se conseguirem acordar o protoconteúdo cognitivo que um obstinado neurônio guarda para si.

Porém, se a inteligência não é uma interioridade mais ou menos psicobiológica que evoluiria graças a uma estimulação ambiental, então, como entender o conhecido termo de endogeneidade com o qual Piaget qualifica o processo epistêmico e que condena não poucos psicopedagogos ao pré-formismo?

À primeira vista, endógeno remete-nos à ideia de interioridade. Nisto reside um outro mal-entendido. Em se tratando de contextos teóricos, devemos buscar o que esses termos significam no interior da obra e não na fala cotidiana. Em citação anterior do livro *La naissance de l'intelligence*, Piaget critica o pré-formismo insistindo no fato de que postula a endogeneidade de uma inteligência à espera de seu desenvolvimento. Já essa referência seria suficiente para nos perguntar em que outro sentido o genebrino usa e abusa não só do termo endógeno, mas também do termo espontâneo. Em *Biologie et connaissance*, a respeito da construção do número, afirma:

[...] o número se manifesta como uma construção endógena, enquanto produto das ações mais gerais do sujeito e de sua ordenação: o número é uma síntese da inclusão [...] e da ordem (1967: 429).

Já em *L'épistémologie génétique*, defende-se da acusação de maturacionista, afirmando:

[...] meu problema central é o da formação contínua de estruturas novas que não estão pré-formadas nem no meio nem no interior do sujeito, no transcurso de estados anteriores de desenvolvimento (1970: 64).

Por outra parte, em *L'adaptation vitale et psychologie de l'intelligence*:

Entendemos por endógeno o fato de que as estruturas são elaboradas graças às regulações e operações do sujeito. O termo endógeno parece, sem dúvida, legítimo, pois essas estruturas não são retiradas dos objetos, mas saem de uma atividade lógico-matemática interna, nascida da coordenação das ações do sujeito (1974: 64).

Nesse contexto, endógeno não é sinônimo de uma interioridade orgânica que se desenvolveria espontaneamente, isto é, mais ou menos de forma solipsista. Endógeno significa interno ou inerente a um processo; em outras palavras, endógeno é sinônimo de necessidade construtiva por oposição a aleatório. Por exemplo, o número é a síntese necessária de duas operações (inclusão e ordem), ou seja, sua construção é endógena ao processo de multiplicação lógica de duas linhas genético-operatórias.

Veja-se, ainda, esta outra citação retirada das conclusões de *Biologie et connaissance*:

[...] a sociedade é a unidade suprema e o indivíduo não chega a suas invenções ou construções intelectuais mais do que na medida em que é a sede de interações coletivas, cujo nível e valor dependem, naturalmente, da sociedade em seu conjunto. O grande homem que parece criar correntes novas não é senão um ponto de interseção ou de síntese de ideias elaboradas por uma cooperação contínua, e inclusive quando se opõe à opi-

nião imperante responde a necessidades subjacentes das quais ele não é a fonte (1967: 508).

No entanto, Piaget se expressa com clareza e distinção conclusivas nesta outra passagem de *L'équilibration des structures cognitives*: “o processo, enquanto tal, de equilibração acarreta de maneira intrínseca uma necessidade de construção” (1975: 36).

Em resumo, que a construção dos conhecimentos seja endógena significa que esta não é aleatória – ela está regida por uma lei, uma razão, que se manifesta espontaneamente. Pensar dessa maneira é característico de qualquer vertente estruturalista.

E o que significa espontâneo? Significa não comandado, não controlado à vontade, impossível de ser calculado *a priori*, impossível de ser ensinado de maneira deliberada. Para se convencer disso é necessário ler – como testemunho neste livro – os trabalhos *La prise de conscience* (1974), *Réussir et comprendre* (1974) e *Recherches sur la contradiction* (1974).

Por sinal, enfatizar a espontaneidade inerente à construção epistêmica não tem nada a ver com a negação da dimensão social do mesmo processo. Isso tem que ser, necessariamente, assim, se é que queremos resgatar do esquecimento esta outra afirmação piagetiana a respeito da natureza do objeto:

A criança não assimila objetos puros definidos por seus parâmetros físicos. Ela assimila situações nas quais os objetos desempenham certos papéis e não outros (PIAGET & GARCIA, 1983: 274).

O objeto não é, então, uma simples coisa, mas um objeto situado ou simplesmente uma situação, uma lógica de desempenho de papéis no seio de uma situação interativa. Esta tese não é produto da velhice, nem muito menos da iminência da morte do octogenário. Em *La naissance de l'intelligence* – obra do jovem Piaget – o objeto tampouco é empírico,

mas uma “realidade intelectual” (1936: 169). Nesse sentido, o sujeito constrói os conhecimentos graças ao trabalho cognitivo que realiza sobre um objeto inteligente, ou seja, sobre um objeto já construído por outros ou por outras inteligências.

Conseqüentemente, aquilo que todo sujeito constrói não deixa de ser, em última instância, uma reconstrução tanto no sentido de *construir sobre* o construído quanto naquele de *construir novamente*, até certo ponto, aquilo já construído. Assim sendo, o *kantismo construtivo* é na verdade um *kantismo reconstrutivo*. Em Kant, a produção epistêmica resulta do encontro harmônico entre a forma vazia *a priori* e o conteúdo bruto. Ao contrário, para Piaget, o conhecimento resulta de um encontro entre um apriorismo funcional autoconstruído e as realidades já intelectualizadas, não brutas. Assim, a matéria-prima sobre a qual se realiza o processo epistêmico acaba se revelando como uma matéria sempre segunda. Dessa maneira, enquanto para o filósofo alemão o objeto não impõe resistência ao trabalho de informação, para o genebrino o objeto não se deixa conquistar facilmente.

Justamente, Inhelder, Bovet e Sinclair (1976) referiram-se a esse último aspecto quando comentaram suas pesquisas sobre as estratégias de resolução de problemas, na década de 70, analisadas por mim neste livro. Elas afirmaram que, quando uma criança constrói a noção de centro gravitacional, está na verdade reconstruindo um conhecimento já socialmente validado e construído por outros. Quando as crianças participam das experiências de equilibrar blocos, a categoria física é o resultado da coordenação das ações realizadas a propósito de objetos situados, isto é, não dos simples blocos, mas de uma realidade intelectual. Em outras palavras, a gênese da noção de centro gravitacional reside na coordenação das interações que têm lugar num contexto interativo ordenado por outros, a partir da mesma categoria que se tem de

reconstruir. Onde está a noção de centro gravitacional? Embora ausente, ela está presente em seus efeitos materiais – no real das respostas dos blocos e nas perguntas e comentários do adulto. A noção que intelectualiza a realidade, a partir da qual uma criança a reconstrói para si na medida de sua participação não egocêntrica na mesma, está embutida na interação sujeito-objeto, sendo o objeto, por sua vez, um fragmento da própria situação interativa. Em suma, o objeto é uma espécie de algoritmo interativo ou fragmento de laço social.

Dessa forma, se o objeto enquanto outro polo da interação, ponto de fuga de acomodações possíveis, não é uma coisa, mas uma lógica interativa dos sujeitos, então sua natureza é histórico-mundana. Portanto, aquilo que num momento revela ser necessário, a história dos homens encarrega-se de que não o seja mais como, por sinal, Piaget e García o sustentam ao longo da *Psicogênese e história das ciências*.

Finalmente: o que é a inteligência? Em primeiro lugar, devem ser lembradas as advertências que Piaget fizera sobre certa inércia espiritual à substantivação e, em segundo lugar, deve se atentar para o seguinte: a inteligência é definida metaforicamente como sendo um órgão especial de regulação, como um regulador ou organizador das interações ou intercâmbios entre os objetos situados – pedaços de lógica cultural – e o indivíduo. Assim, no seio dessas interações que definem os limites virtuais da inteligência se construiriam os conhecimentos. A interação estaria, por sua vez, tomada por uma lei inteligente que lhe é intrínseca. Essa lei é endógena ao processo mesmo que racionaliza ou articula. Ela é a *equilíbrio majorante* que se autoestrutura tanto além do Ego sintético individual quanto aquém da concretude das coisas. Ainda mais, na medida em que se articula em seu devir, recorta no horizonte interativo os Egos sintéticos que sonham ser autores do processo epistêmico e a realidade intelectual com a qual temos que nos haver.

Sobre o particular é possível ler novamente em *Biologie et connaissance*:

[...] as ideias, as teorias e as escolas se engendram genealogicamente e podem construir, a seu respeito, árvores que representam a filiação das estruturas. Porém estas se integram num só organismo intelectual, ao ponto que a sucessão dos pesquisadores é comparável, como dizia Pascal, a um só homem que aprende indefinidamente [...] as operações individuais da inteligência e as operações que garantem o intercâmbio na cooperação cognitiva são uma e a mesma coisa, sendo a coordenação geral das ações, que temos invocado incessantemente, uma coordenação interindividual assim como intraindividual, já que estas ações são tanto coletivas quanto executadas por indivíduos [...] o sujeito epistêmico que as constrói é, ao mesmo tempo, um indivíduo, porém descentrado de seu eu particular [...] (1967: 497-498).

Assim sendo, a *equilíbrio majorante* recorta e articula a inteligência que, enquanto organismo intelectual, intromete-se entre Egos e coisas, sempre excêntrica às interações que regula. Esse órgão especial de regulação, tanto intra quanto interindividual, ou seja, onipresente, acaba adquirindo a forma daquele homem pascalino lembrado por Piaget.

Por outro lado, a interação com os outros é simplesmente constitutiva. Quer dizer, dá corpo à inteligência; é a inteligência e não apenas condição para o desenvolvimento de um processo pautado desde a interioridade orgânica dos indivíduos. O fato de esse conjunto de interações estar tomado por uma necessidade endógena à construção mesma dos conhecimentos faz com que as interações sejam precisamente espontâneas, que escapem ao controle consciente.

Se a inteligência não estivesse tomada por uma legalidade endógena e espontânea, então, teria certo sentido a insistência de alguns em

postular uma maníaca intervenção psicopedagógica à espera de poder alcançar uma inteligência mais ou menos escondida.

A inteligência não está escondida como um rato em seu esconderijo. Ela não está potencialmente dada como necessária à espera de um bando de estímulos científicos e metodicamente calculados. Ela não é *a priori*, está em estado de realização. Ela se desdobra pontualmente como necessária só no *a posteriori*, no seio da interação intelectual. Assim, a cada momento, a inteligência é o fruto necessário do articular sincrônico e diacrônico das interações. Além disso, daquilo revelado como necessário se poderá, paradoxalmente, predicar que é a inteligência de Fulano. Fulano terá sua piagetiana inteligência, sem por isso lhe pertencer.

Pensar é desejar

Os adultos falam às crianças. Assim, os adultos *ensinam* algo sobre algum dos mundos possíveis, quais sejam aquele dos números, das letras, da física, da química, etc. O adulto ensi(g)na, coloca “algo” em signos, mostra, ou ensi(g)na signos mundanos para a criança apre(e)nder – para ela pegar. Mais adiante, afirmarei que adultos ensinam sem saber também “algo a mais” – a castração – e, dessa forma, a perseguida equivalência pedagógica entre o ensinar e o aprender não é mais que uma ilusão.

Imagine, primeiro – caro leitor –, a resposta que Piaget nos daria quando interrogado sobre aquilo que está em pauta nessa situação. Começaria dizendo que esse fragmento do mundo é uma das formas da inteligente adaptação vital, em suma, que se trata de *conhecimento*. Mais ainda, observaria que o conhecimento não existe em fragmentos isolados, que sempre

existem mais ou menos sistematizados, “costurados” entre si, ou seja, que se apresentam sob a forma de estruturas. Por isso, precisamente, afirma-se que Piaget é um *estruturalista*. Os estruturalistas, para além de suas diferenças entre si, fazem votos – como já disse – de certo princípio de inteligibilidade. Na confusão fenomênica, todo espírito estrutural vê formas ordenadas conforme algum princípio. As estruturas cognitivas ou, se preferirmos, as *epistemes* estão tomadas numa lei; são o desdobrar de uma racionalidade e não fruto do pipocar do acaso e, portanto, para Piaget em particular, há estruturas melhores que outras. As lógico-matemáticas, por serem estritamente reversíveis, representam de fato um patamar elevado de adaptação vital.

Mas qual a origem das *epistemes*? A resposta piagetiana é extremamente singular dentro de um pequeno universo de possibilidades.

Em primeiro lugar, o genebrino poderia ter respondido que a origem dessas estruturas é divina, poderia ter apelado, por exemplo, à teoria da iluminação de Santo Agostinho. Porém, essa resposta não poderia ter sido sequer balbuciada por Piaget – sabe-se pela autobiografia o sufoco que foi atender o mandato paterno de fazer ciência positiva. Restavam-lhe, assim, as outras duas clássicas respostas: os conhecimentos não têm origem, isto é, são *inatos* para o sujeito, ou, ao contrário, são passíveis de ser adquiridos através dos sentidos. Entretanto, Piaget desenvolve sua empresa teórica contestando simultaneamente o inatismo e o empirismo. Assim, além de estruturalista, foi *construtivista*³³.

A palavra construção alude a trabalho. Assim, as formas ou estruturas sob as quais *epistemes* existem resultam de um processo produtivo³⁴.

Mas onde tem lugar o processo epistêmico construtivo que implica a participação do aprendiz? A ação tem lugar no seio da interação, mais precisamente, no seio das interações sociais com as “coisas”. Dessa

forma, Piaget ganha, agora, o galardão de *interacionista*, mas sendo o objeto enquanto outro polo da interação uma *realidade intelectual* – uma situação social – e não uma simples coisa definida pelos seus parâmetros físicos, como afirmei há pouco.

Analisemos uma situação específica: a experiência de indagação psicológica da conservação das quantidades discretas – a famosa experiência das fichas em pauta no “Caso Alicia” em pauta neste livro. A interação não é com as fichas, é com a noção de conservação presente – na sua ausência – no seio da experiência com o adulto e as fichas. Em se considerando que a quantidade de fichas na experiência seja sete, as crianças que raciocinam de forma conservadora, a respeito desta noção de pensamento, sustentam que sete é igual a sete. Entretanto, as outras, aquelas crianças ditas pré-operatórias – como a pequena Alicia –, acabam sustentando a contradição seguinte: sete não é igual a sete, uma vez que – e apesar de ter “contado sete” em ambas as fileiras, agora com disposições desarranjadas – uma das fileiras acaba tendo supostamente uma maior quantidade de fichas do que a outra. Então, temos que há verdadeiros e falsos números *sete*, isto é, há entes matemáticos que *parecem ser*, mas *não são*.

Como a criança fabrica a conservação da quantidade inerente aos números verdadeiros, aqueles que são de direito e de fato sempre os mesmos? Piaget responde: o verdadeiro sai do errado. Em outras palavras, todo conhecimento é construído a partir de conhecimentos prévios em se considerando como parâmetro o estágio final do desenvolvimento da noção da qual se trate. No exemplo, a noção numérica elementar resulta da multiplicação lógica dos conhecimentos inerentes às operações – previamente independentes – de classificação e seriação.

No entanto, onde é que os números – sejam falsos ou verdadeiros – habitam? A conservação elementar, como qualquer outro conhecimento independentemente do patamar genético no qual se encontre, existe

na – e pela – inter/ação com outros. Ou, como Piaget afirma em *Psicogênese e história das ciências* (1983), os conhecimentos só podem existir na “iteração ilimitada de um ato”. Quais? Aqueles que, em se tratando do exemplo citado, convoquem/invoquem a conservação numérica elementar – os atos de seriar e de classificar, num contexto interativo sustentado por um adulto que já habita o mundo dos números. Qual mundo? O platônico *topos urano*? De forma alguma! O mundo do qual se trata não é outro que o cotidiano. Mundo cotidiano, do qual logo mais direi que é o campo da palavra e da linguagem. Os conhecimentos habitam entre nós, ou seja, são ilimitadamente recriados na iteração de um ato socialmente cotidiano. Assim, uma criança só tem chances de vir a reconstruir em si e para si a conservação numérica elementar na medida em que outros sujeitos já “possuidores” da noção lhe possibilitem participar de interações tão cotidianas quanto inteligentes. Isto é, as crianças apre(ende)m à medida que participam de realidades intelectualizadas. É precisamente por isso que os colegas, que sustentam uma clínica do aprender, convocam na intervenção objetos epistêmicos à diferença de um enquadre exclusivamente psicanalítico.

Mas, qual a razão da razão? Poderia não haver? Piaget afirmou que a racionalidade não poderia não se construir, uma vez que na vida mesmo impera uma exigência formal – chamada *equilíbrio majorante*. Qual a sua direção e sentido? O norte epistêmico não é nenhum *telos* destacável no horizonte. A *equilíbrio majorante* visa, de forma cibernética, à reconstrução virtualmente sem resto dos conhecimentos socialmente validados e feitos realidades intelectuais mais ou menos cotidianas. Imaginemos esse processo simbólico: enquanto há, por um lado, a criança que ainda não conquistou, por exemplo, a categoria numérica elementar, e, por outro, a inteligência das interações sustentadas pelos adultos – no exemplo, o mundo dos números – a *equilíbrio*

majorante seria o mecanismo responsável pela passagem construtiva dos conhecimentos deste último setor do campo epistêmico para aquele primeiro, isto é, a “cabeça” da criança. Em suma, a *equilíbrio* é o fio da meada que perpassa a experiência; na tentativa de anular, no limite virtual, as tensões ou contradições, devidas à coexistência de conhecimentos tanto verdadeiros quanto errados no interior do mundo epistêmico habitado por adultos e crianças.

Dessa forma, qualquer criança, além do livre-arbítrio adulto, acaba reconstruindo, por exemplo, o algoritmo gerador dos números na medida de sua participação em situações sociais ou realidades intelectuais, passíveis de se articularem sob a forma “ $n + 1$ ”.

No entanto, se a *equilíbrio majorante* funcionasse de fato como Piaget acreditou de direito – as 24 horas, os 365 dias do ano –, todos seríamos idênticos do ponto de vista epistêmico e o sonho de Pascal não seria, então, um sonho. Como a *equilíbrio* tende de forma cibernética a reconstruir, no limite virtual, sem resto algum os conhecimentos social e historicamente validados, todos fariamos o *um do sujeito epistêmico*. Porém, isso não passa de um sonho piagetiano, uma vez que os processos cognitivos revelam-se extremamente singulares. Por que será que a singularidade não cessa de não se inscrever e, assim, recorta sobre o anônimo sujeito epistêmico as produções da pequena Alícia e dos grandes Leonardo da Vinci, Piaget e Freud?

Justamente, aqui esbarramos nas limitações da própria epistemologia genética por mais psicologia que tenha pretendido ser. Na década de 70, tentou-se pensar essa singularidade em termos de “estratégias de resolução de problemas” desenvolvidas por Pedro ou Maria em situações específicas. Tentou-se conceituar esse *resto* que, subtraindo-se sem cessar do império da *equilíbrio majorante*, tornava não padronizável aquilo que eles mesmos chamaram na época de

*procedimentos procedurais*³⁵. Precisamente nesse ponto minha tese desenha uma inflexão no seu percurso para ir de Piaget a Freud. Leia-se com atenção a Parte III deste livro.

* * *

O *sujeito epistêmico* de Piaget é o campo da linguagem sem palavra. Justamente, para pensar a pretendida singularidade, falta à epistemologia genética a *palavra* enquanto implicação de um sujeito na enunciação. Piaget logo no início dos trabalhos precisou deixar de fora a palavra, no seu estofo errático, para assim poder constituir o domínio de indagação empírica para sua epistemologia. Freud fez precisamente o inverso e, portanto, a experiência analítica se desdobra no interior do campo da palavra e da linguagem. Piaget, entretanto, considerou a fala como uma das manifestações do que chamava função simbólica ou semiótica, cujo aparecimento assinalava a passagem da inteligência prática ao pensamento. É interessante lembrar que a emergência desta função no interior do processo de reconstruções convergentes é situada por Piaget na mesma época que Lacan demarca a experiência especular e, portanto, da precipitação do esboço imaginário do Eu. Embora as mães possam considerar que seus bebês falem muito antes, eles o falam de fato uma “língua de todos”³⁶ como efeito do desdobramento da experiência especular que entranha a sujeição da *cria sapiens* ao campo da palavra e da linguagem e que preexiste à sua chegada ao mundo, ao menos desde há 40.000 anos³⁷. Nesse sentido, os efeitos de sujeição de uma criança à função simbólica pensada por Piaget se desdobram no interior dos tempos da experiência da formação do Eu, que entranha a fundação mesma do *pensamento inconsciente* via *recalque originário*. No entanto, a dita função simbólica é inerente ao campo da palavra e

da linguagem e, portanto, ela espera pela chegada do *infans* para ser reconstruída. Por isso, dizíamos que a ontogênese não reproduz de fato a filogênese: a reconstrução da sujeição à palavra um por um não equivale à invenção da função significante na filogênese.

É sumamente interessante ler como Piaget insiste em não reconhecer que só há inteligência humana no interior do campo da palavra e da linguagem. O pensamento lógico-matemático – objeto de seus desvelos – construído graças à *equilíbrio majorante* prolongadora da autorregulação da natureza visa ao seu reencontro harmônico, mas sem por isso consegui-lo. O universo é em última instância aberto a golpe de criação de novidades singulares.

Esse traço de singularidade que faz resto no campo dos conhecimentos, mais ou menos estruturados, deve ser pensado como o efeito da irrupção de outra legalidade, de uma outra ordem, qual seja a ordem do *saber*. Dessa forma, o *pensamento* está duplamente articulado entre *conhecimento* e *saber*. Onde um não é o que ao outro lhe falta para fazer o um. Não há nem complementaridade, nem interseção entre ambas as ordens. Uma implica a existência da outra como seu avesso necessário, formando uma dupla disjunta onde impera a indeterminação. No limite, ambas têm uma mesma origem indistinta sempre radicalmente recalcada lá no “umbigo da linguagem” onde toda palavra afinca as raízes de sua emergência e, dessa forma, divide e avizinha *conhecimento* e *saber*. Todo pensamento começa sendo inconsciente, dizia Freud.

Mas, o inconsciente, por sua vez, nem está dado, nem tem origem – é efeito de uma gênese edipiana. Na tradição inaugurada por Melanie Klein, no intuito de postular a precocidade do Édipo, o inconsciente foi tido por dado, assim como a inteligência, que, embora fadada ao desenvolvimento, bem podia enfrentar inibições na infância. Na esteira dessa matriz de pensamento analítico, impôs-se no meio psicopedagógico a ideia de uma

inteligência natural passível de ficar aprisionada por conflitos afetivos. No entanto, se seguimos a leitura lacaniana, a emergência do *inconsciente* reclama o *recalque originário* da *pulsão* no interior do campo da palavra e da linguagem nos tempos da experiência especular³⁸. Esse recalque é ainda incompleto e, portanto, reclama uma efetivação via a produção do *Nome do Pai*.

Num primeiro tempo, uma parte da libido da pulsão oral – te deixa alimentar – é expulsa ao exterior³⁹. Essa libido recorta no horizonte o outro especular destino da alienação para a *cria sapiens* via identificação, num segundo tempo. O resultado desta identificação – o valor de fálco incestuoso da *cria sapiens* – deve, num terceiro tempo, cair sob o recalque, pois caso contrário não há fundação do inconsciente⁴⁰. O inconsciente é a mesmíssima sujeição a *isso* incestuoso que não pode não ser sabido. Já o retorno do desejo recalcado instala a possibilidade da gênese da inteligência para um sujeito. Por isso, o sujeito que conhece é o mesmo sujeito que deseja. A inteligência e o desejo inconsciente fundam-se num mesmo ato. Nesse sentido, deixo de lado as clássicas oposições *razão/apetito* e *inteligência estrutural/motor energético afetivo*.

Os *conhecimentos* são plurais e dizem respeito ao mundo físico, ao lógico matemático, àquele das letras ou das convenções da sociedade, dentre outros mundos do possível. Eles são acumuláveis e articuláveis em conjuntos cada vez mais reversíveis; podem também ser ensinados. Entretanto, o *saber* é só no singular e constitui uma outra ordem ou dimensão radicalmente irreduzível a qualquer um dos mundos possíveis. O saber diz respeito ao *desejo*. Que é o desejo? O desejo é uma pergunta infundável, cifrada no nome próprio: o que me quer o Outro? Não é um querer mais ou menos volitivo. Ele é um enigma verdadeiro, pois não há saber *sobre* o desejo. O saber diz respeito a um mundo impossível ou, em outras palavras, o saber do desejo é o saber da

mesmíssima impossibilidade, também figurada como impossível inscrição epistêmica, dada sua natureza radicalmente inconsciente. Então, o *saber* não é acumulável e não é passível de ser ensi(g)nado como os *conhecimentos*.

A lei de composição interna à ordem do saber é paradoxal. Trata-se de querer saber e não querer saber que não se pode saber que não há saber sobre o desejo. Por sinal, pretender remexer essa fórmula é experimentar a impossibilidade de refleti-la de forma clara e distinta. Em suma, o desejo foge à razão que ele mesmo instala. O saber inconsciente não visa uma reconstrução sem resto via *equilibração majorante*, isto é, não dá a última resposta sobre o desejo, pois, caso satisfeito, então, não seria mais desejo. Ao contrário, a lei faz resto, faz diferença. Os ziguezagues da lei do desejo produzem singularidades na história das *epistemes*. O desejo cifra uma diferença na *missão da ideia*⁴¹. A singularidade é impossível de ser reabsorvida. Ela é simples traço que designa sem significar *um sujeito* do desejo.

Maria Cristina Kupfer afirma com sabedoria que aprender é aprender com alguém. Pois bem, aprender é apreender de alguém, retirar desse alguém, tirar, tomar dele aquilo que não é, em última instância, dele, pois as *epistemes* são sem dono. Entretanto, quando um adulto endereça sua fala a uma criança, experimenta a impossibilidade de tudo ensinar. Aquilo que cai na conta é o desejo que anima a “iteração ilimitada de um ato” ao dizer de Piaget e Garcia. O testemunho parcimonioso do adulto sobre essa impossibilidade é paradoxalmente aquilo que anima a criança a também dar seu corpo para que as *epistemes* façam memória por nós, sem nós. O testemunho daquilo que Freud chamou *castração*, é precisamente *isso* que a criança “aprende” sem que o adulto o tenha ensinado, pois simplesmente o ignora. Ao contrário, os conhecimentos passíveis de serem ensinados não podem ser simplesmente aprendidos, pois devem

ser reconstruídos, mas nesta empresa a criança pode vir a ser lançada a encorpar a função da ignorância do que se mostra paradoxalmente sem pudor.

Sem pretender “articular”, “juntar” ou “reduzir” os desenvolvimentos de um ao outro, trata-se de passarmos de um para o outro sem esquecermos que todo passo dado não é sem consequências. Em suma, *de Piaget a Freud*. Por que não no sentido inverso? A epistemologia genética visa explicar a construção de novidades epistêmicas que, uma vez emergidas, revelam-se no *a posteriori* necessárias e não contingentes. Para ela essa novidade é tal com relação ao desenvolvimento das *epistemes* e, por isso, nada consegue dizer sobre a implicação subjetiva contida na mesma. No entanto, que a legalidade das *epistemes* não seja redutível às vicissitudes existenciais dos “pensadores” não significa que homens e mulheres não estejam “aí” na hora agá, colocando o gozo à disposição das *ideias* para elas se estruturarem sem demandar nem nossa licença, nem nossa opinião. Dessa forma, se pretendemos assinalar a singularidade implicada subjetivamente na emergência da novidade, ou seja, aquilo que do sujeito não cessa de não se dizer na “interação ilimitada de um ato” epistêmico, então devemos ir *de Piaget a Freud* e não o inverso. Essa direção e sentido tornam possível a sustentação de um *campo clínico do aprender escolar*, uma vez que a intervenção clínica visaria à articulação das ordens do *conhecimento* e do *saber*.

Leandro de Lajonquière

São Paulo, primavera de 2010

REFERÊNCIAS

- FREUD, S. (1939) “Moisés y la religión monoteísta”. Obras completas. Vol. 3. Madri: Biblioteca (1973).
- _____ (1930). “El malestar en la cultura”. Obras completas. Vol 3. Madrid: Biblioteca Nueva (1973)
- INHELDER, B. et al. (1976). “Des structures cognitives aux procédures de découverte”. *Archives de Psychologie*, 44, p. 57-72.
- LAJONQUIÈRE, L. DE (2010) *Figuras do infantil*. Petrópolis: Vozes.
- _____ (1999). *Infância e ilusão (psico)Pedagógica*. Petrópolis: Vozes.
- _____ (1979). *Estructuras inconscientes del pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PAIN, S. (1985). *La génesis del inconsciente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PIAGET, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris: PUF.
- _____ (1974). *Adaptation vitale et psychologie de l'intelligence*. Paris: Hermann.
- _____ (1970). *L'épistemologie génétique*. Paris: PUF.
- _____ (1967). *Biologie et connaissance*. Paris: Gallimard.
- _____ (1965). *Études sociologiques*. Genève: Droz.
- _____ (1948). *Où va l'éducation?* Paris: Unesco.
- _____ (1936 [1970]). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. & GARCIA, R. (1983). *Psicogenèse et histoire des sciences*. Paris: Flammarion.
- POMMIER, G. (1993). *Nacimiento y renacimiento de la escritura*. Buenos Aires: Nueva Visión (1996).

NOTAS EXPLICATIVAS

¹ Uma quantidade bem menor foi vendida pela Editora Nueva Visión (Argentina), que publicara na sequência a versão espanhola.

² De fato, cada uma das “partes” “Piaget” e “Freud” podem também ser lidas isoladamente.

³ Quando me apresentei ao exame de qualificação com quase a totalidade do texto pronto, a banca, composta pelos professores Lino de Macedo, Rubem Alves e meu orientador – o Professor Angel Pino Sirgado –, levantou a possibilidade de passagem de nível para o doutorado. Assim foi que defendi a tese no ano seguinte, após ter concluídos os créditos necessários ao doutorado. Nessa oportunidade os professores Ana Luiza Bustamente Smolka e Luiz Carlos Nogueira completaram a composição da banca de doutorado.

⁴ Piaget quando jovem iniciou uma análise pessoal, bem como participou de diversos debates promovidos por associações psicanalíticas para logo num dado momento se afastar e assim vir a trilhar o percurso que fez dele *le patron* da epistemologia genética. No entanto, manteve ao longo de sua vida o interesse pelo debate intelectual com interlocutores situados além das fronteiras do campo que ele fundara. Certamente, com esse espírito, foi que, já velho em 1970, ainda endereçava a palavra aos membros da Sociedade Americana de Psicanálise.

⁵ Tive a oportunidade de ler esse trabalho ainda na Argentina e, portanto, já sabia em qual direção não pretendia enveredar. Deste mesmo autor, pode-se encontrar em português a obra *Para além de Freud e Piaget – Referências para novas perspectivas em psicologia*. Petrópolis: Vozes, 1993.

⁶ Foi o caso, dentre outros, por exemplo, de Sara Pain, de Jorge Visca e Alicia Fernandez.

⁷ Quando da redação, em Campinas, da tese de doutoramento ainda não conhecia os trabalhos de Maria Cristina Kupfer que justamente por essa época instalava na USP a *Pré-escola terapêutica lugar de vida*. Foi num congresso de Psicologia Escolar organizado na Puccamp, em 1993, que tive o prazer de conhecê-la.

⁸ Inclusive essa leitura de Piaget, da qual devia tomar distância, não necessariamente estava totalmente ausente na tradição psicopedagógica e psicanalítica a partir da qual meu trabalho partia.

⁹ Cf. *Infância e ilusão (psico)pedagógica*.

¹⁰ Costumo lembrar que, por ocasião de viajar a trabalho a diversas cidades do interior, era possível escutar de alguém a seguinte afirmação: “A prefeitura xx é construtivista”. Às vezes, eu comentava na sequência: “olha, não conheço esse partido que ganhou as eleições municipais!” Tamanha era minha surpresa quando a piada não

era sequer entendida. Meu interlocutor devia pensar que devido a minha condição de estrangeiro eu pudesse de fato pensar que o “construtivismo” era um partido político.

¹¹ Que a oferta não tenha sido ostensiva como, hoje, ao menos, em São Paulo não quer dizer, obviamente, que naquela época não tenha havido nenhum.

¹² Sobre o particular pode se consultar este interessante trabalho: REVAH, D. *Construtivismo: uma palavra no circuito do desejo*. São Paulo: USP/Faculdade de Educação, 2004 [Tese de doutorado em Educação].

¹³ Aliás, nessa época, o termo clientela começou a se impor no domínio pedagógico.

¹⁴ Os “novos clientes” são de fato pensados como pseudodiferentes, pois se pressupõe reacionariamente o caráter refratário de suas espiritualidades à lógica escolar. Desenvolvi esta questão em *Figuras do infantil* (2010).

¹⁵ O simples fato de prestarmos atenção ao nosso redor não fazendo questão de nos manter no *apartheid* mais absoluto, característica de nossa vida urbana paulistana, permite essa constatação.

¹⁶ A formação em nível de especialização em psicopedagogia fica hoje restringida a poucos centros universitários, bem como não é mais a opção das secretarias municipais e estaduais em matéria de recursos humanos.

¹⁷ Cf. *Estilos da Clínica*, ano III, n. 5, p. 63-83.

¹⁸ Não é a mesma coisa que uma pedagogia oficial de Estado.

¹⁹ Para, assim, não realizar a devida *perlaboração* do passado nacional. Sobre o termo *perlaboração* consultar o conhecido *Vocabulário de Psicanálise* de Laplanche e Pontalis.

²⁰ Conforme a expressão francesa “à deux vitesses” reservada para qualificar toda situação de discriminação social, seja em matéria sanitária, escolar etc. Isto é, não se oferecem as mesmas possibilidades para todos.

²¹ Recentemente numa roda informal de conversa, onde havia uma pessoa ligada ao empresariado editorial, fiquei sabendo que uma mesma editora que vende ao governo material didático a ser distribuído às escolas públicas do país, edita uma versão mais complexa e elaborada do mesmo material a ser oferecido às escolas particulares. Essa mesma pessoa comentou na ocasião: “o professor sabe, as editoras subsistem graças à compra governamental de livros didáticos”. Eu de fato não sabia, mas agora nada me espanta: a escolarização dos pobres dá argumento aos negócios mais variados.

²² Sobre o particular pode ser consultado este interessante trabalho: SACCO, R.D. *O ensino a distância e a educação: o corpo e a imagem professoral*. São Paulo: USP/Faculdade de Educação, 2010, 132 p. [Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30072010-153550/> – Acesso em 24/08/10].

²³ Após a publicação de *Infância e ilusão (psico)pedagógica* alguns psicopedagogos passaram a me cobrar o fato de estar supostamente desconhecendo a pertinência da clínica psicopedagógica. Eles se somaram, assim, aos outros que, contrariamente, criticavam estar supostamente endossando a psicopatologização escolar com *De Piaget a Freud*. Pois é, ambas as críticas são precisamente tributárias da ilusão psicopedagógica cujo império tento precisamente elucidar.

²⁴ Cf. *Infância e ilusão (psico)pedagógica* (1999) e *Figuras do infantil* (2010).

²⁵ Retomo aqui a expressão *pedagogia ortodoxa* acunhada por Ana Carolina C.S. de Camargo. Consultar de sua autoria *Educar: uma questão metodológica?* Petrópolis: Vozes, 2006.

²⁶ Cf. a primeira parte de *Figuras do infantil – A psicanálise na vida cotidiana com as crianças* (2010).

²⁷ Consulte-se, por exemplo, *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola*, de José Sérgio F. de Carvalho, publicado pela Editora Artmed, em 2001.

²⁸ Como era afetuosamente chamado Jean Piaget.

²⁹ Por sua vez, o inconsciente freudiano é surdo às súplicas terapêuticas.

³⁰ Sobre o particular consulte-se POMMIER, G. (2004). *Comment les neurosciences démontrent la psychanalyse*. Paris: Flammarion. O autor desenvolve a ideia de que para poder entender certos resultados das investigações atuais deve-se recorrer à tese freudiana sobre a gênese do inconsciente via instalação do recalçamento psíquico. Assinala a necessidade de distinguirmos entre a investigação e a vulgata ideológica em matéria neurológica. Ainda é possível constatar nesse estudo que a referência às ideias de Piaget, além de não ser feita a partir da transcrição direta da obra do genebrino, também não o é a partir da vulgata piagetiana. A discussão aberta por Pommier é solidária daquela aberta pioneiramente por Piaget vinte anos antes em *Biologie et connaissance*.

³¹ Sobre o particular cf. JERUSALINSKY, A. et al. *Psicanálise e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

³² Consta que Piaget usou a expressão “kantismo evolutivo” para marcar suas diferenças com o empirismo de Le Dantec em “Les modèles abstraits sont-ils opposés aux interprétations psycho-physiologiques dans les explications en psychologie?” *Revue Suisse de Psychologie Pure et Appliquée*, 19 (1), 1960, p. 57-65.

³³ A saída inatista consiste em acabar de vez com o problema – simplesmente não há origem. Já a resposta empiricista não passa de uma pseudoresposta, pois consiste em afirmar que as *epistemes* são adquiridas, conforme as “leis” mínimas do exercício e do reforçamento contingente dos estímulos recebidos via sensorial. Com efeito, se assim fosse possível, acabaríamos por se colocar estas outras duas questões: como

que os conhecimentos se encontravam já dados nas coisas? Como é possível que a natureza necessária – inerente a toda razão ou legalidade cognitiva – derive da contingência experimental?

³⁴ Enquanto no inatismo religioso e/ou biológico o aprendiz ganha as estruturas de conhecimento, e na perspectiva empirista as acaba ganhando graças a uma paciente observação, no construtivismo tudo deve ser laboriosamente (re)fabricado.

³⁵ Entretanto, não só não conseguiram como também começaram a utilizar nas pesquisas uma parafernália estatístico-fatorial e, assim, acabaram por trair o original espírito estruturalista professado por Piaget.

³⁶ Cf. JERUSALINSKY, A. (2008). *Saber falar – Como se adquire uma língua?* Petrópolis: Vozes.

³⁷ Cf. *Figuras do infantil* (2010).

³⁸ A quarta parte deste livro foi dedicada à elucidação introdutória do tema da constituição do sujeito, aqui apontada. Nesta reimpressão optei por manter o texto original. As ideias desenvolvidas não são incorretas. No entanto, hoje as escreveria de outra maneira. De fato, o leitor interessado pode ler na sequência o capítulo intitulado “Fazer-se menino(a)” que integra o recente livro *Figuras do infantil*. Permito-me indicar, mais ainda, a leitura das seguintes obras: JERUSALINSKY, A. *Saber falar – Como se adquire a língua?* • LÉVY, R. *O infantil na Psicanálise – O que entendemos por sintoma na criança*. Ambas editadas em 2008 pela Editora Vozes.

³⁹ Sobrevindo um acidente nesta expulsão, a libido materna toma literalmente corpo e lança o *infans* ao autismo.

⁴⁰ Um acidente neste ponto instala a possibilidade da psicose na infância.

⁴¹ Faço referência explícita ao ensaio publicado por Piaget – aos vinte anos – com o título *La mission de l'idée*. Lausanne: La Concorde, 1916.